Rappresentazione dei modelli pedagogici del design, uno strumento di analisi critica

Valeria Piras

Abstract

I modelli pedagogici del design riflettono le necessità e le problematiche dell'epoca e dei contesti nei quali essi vengono ideati e modulati. La propagazione di tali modelli e l'adattamento di questi in differenti contesti geografici e culturali ha generato e genera complessità. In questo testo si vuole utilizzare come strumento di analisi le rappresentazioni di alcuni modelli pedagogici che hanno gettato le basi della storia della disciplina del design, il Vkhutemas / Vkhutein russo (1920-1930), i modelli tedeschi dello Staatliches Bauhaus (1919-1933) e della Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG - Ulm) (1953-1968). Mettendole a confronto con alcune riflessioni e rappresentazioni recenti realizzate in letteratura si vuole evidenziare come, attraverso il segno, si possono evincere tutte quelle problematiche sorte storicamente dall'imposizione di modelli fissi. Il segno come metafora della riproducibilità di un modello. Il testo vuole inoltre lasciare una riflessione aperta su quali potrebbero essere le modalità di rappresentazione nel futuro più adatte.

Parole chiave
Modelli pedagogici, pedagogia del design, critica, decostruzione

Topics
Documentare / esaminare / insegnare

Immagine da: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figura 5. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

doi.org/10.3280/oa-832-c63

Tre modelli

Il dibattito sui modelli formativi del Design ha attraversato Scuole, Accademie, Politecnici ed Università, e continua a rivendicare un ruolo nella discussione pedagogica attuale.
La ricchezza dei modelli formativi del design originati da questo dibattito ne dimostrano la multisfaccettatura, e conseguentemente la difficoltà di una tassonomia esaustiva, nonostante la moltiplicazione di studi ed analisi scientifiche attuali.
Il dato che però sembra emergere costantemente è l'ancoraggio dei temi del Design, e quindi della sua pedagogia, nelle domande e urgenze sociali del proprio tempo.
Il campo di osservazione qui attivato inizialmente si concentrerà solo su alcuni circoscritti fenomeni, che però si sono distinti per la profondità del dibattito e per l'eco internazionale ricevuto: il *Vkhutemas / Vkhutein* russo (1920-1930), ed i modelli tedeschi dello *Staatliches Bauhaus* (1919-1933) e della *Hochschule für Gestaltung Ulm* (HfG - Ulm) (1953-1968).
Si vuole partire quindi da quella che è stata l'influenza di queste scuole, che hanno assunto consapevolmente il ruolo di avanguardie pedagogiche, per arrivare ad attivare un'analisi critica di quella che è la risonanza di queste nel contesto contemporaneo. Questo studio si svolgerà usando come strumento critico ed analitico la comparazione delle rappresentazioni di tali modelli pedagogici.
I primi due modelli presi in considerazione, *Vchutemas* e *Bauhaus*, possono essere visti come contemporanei, ma si sviluppano in due contesti socio-economici differenti: uno all'incirca contemporaneo al periodo della Rivoluzione d'Ottobre, l'altro come risposta di rinascita al primo dopoguerra.
Il terzo modello, invece, segue e risponde al periodo ed all'esperienza pedagogica del *Bauhaus*, reagendo quindi al contesto socio-politico del tempo, ossia al secondo dopoguerra.
Questi tre modelli, quindi, sono uniti dal loro essere risposta attiva alla loro realtà contemporanea, ma anche dal loro obiettivo di definire una base oggettiva nella formazione del designer attraverso l'organizzazione di un corso unificato per tutti gli indirizzi, cosiddetto 'propedeutico'.
Leggendo, con uno sguardo che va dall'esterno verso il centro, le rappresentazioni dei primi due modelli pedagogici citati (fig. 01) si può cogliere come essi fossero basati su una struttura molto simile, una prima fase di corso preliminare, della durata di uno o due anni, dopodichè una graduale specializzazione, per arrivare alla sperimentazione attraverso il progetto finale.
Le materie insegnate erano praticamente tutte finalizzate ad attivare la tecnica e la creatività del designer, visto perlopiù come creatore artista.
Con *Ulm*, anni dopo, la situazione cambia. La gestione iniziale della scuola, coordinata da Max Bill, cercava di riprendere il patrimonio perduto del *Bauhaus,* riproducendo metodologie e obiettivi. È con l'avvento di Tomàs Maldonado, però, nel 1962, che la situazione cambia. Maldonado decide di distanziarsi da una romanticizzazione dell'esperienza del *Bauhaus* e prova a proporre una nuova impostazione pedagogica, con l'obiettivo di arrivare ad una scientifizzazione della disciplina del design, distanziandosi sempre più dall'associazione della figura del designer da quella dell'artista e cercando, implicitamente, di rispondere al contesto socio politico del secondo dopoguerra.
La rappresentazione qui riportata (fig. 02), realizzata da Giovanni Anceschi durante un'intervista realizzata dalla docente e ricercatrice Enrica Bistagnino, descrive quello che era il nuovo approccio pedagogico di *Ulm*, più concettuale e di processo. "Allora, la didattica si svolgeva in quattro anni, quindi disegniamo quattro colonne. Poi tracciamo la diagonale del rettangolo definito da queste colonne. Ecco nella sinistra posizioniamo il progetto, i Laboratori di progetto [*Abteilungsarbeit*], e a destra mettiamo tutto il resto: discipline teoriche, della rappresentazione, basic design ecc.
Nel primo anno la proporzione è tutta a favore di queste materie base, nel quarto, il rapporto è compiutamente a favore del progetto, mentre nel secondo e terzo anno si attua proprio questo graduale spostamento formativo. Ecco, questo era il modello concettuale" [Bistagnino 2018, p.114].
Dalla descrizione di Anceschi possiamo cogliere una continuità, rispetto ai primi due modelli, nel processo, ossia la partenza da un'impostazione più generica, per arrivare ad un'ultima fase incentrata in maniera specifica sul progetto; ma un cambiamento sostanziale di contenuto, con l'aggiunta di discipline teoriche prima inesistenti nei percorsi precedenti. Un cambiamento finalizzato, per così dire, da una volontà di teorizzazione della disciplina.
Questi modelli sopra descritti hanno indubbiamente gettato le basi di quella che è la pedagogia del

• PRELIMINARY COURSE •
MATERIALS & TOOLS • STUDY OF NATURE • ANALYSIS OF MATERIALS • THEORY OF SPACE, COLOR, COMPOSITION • TECHNICAL CONSTRUCTION •
GLASS • CLAY • STONE • WOOD • METAL • WEAVING • COLOR •
BUILDING
practical building experience
DESIGN
building and engineering sciences
ELEMENTARY THEORY OF FORM EXPERIMENTS WITH MATERIALS IN THE PRELIMINARY WORKSHOP

• PRELIMINARY COURSE •
ARCHITECTURE • CERAMICS • METAL • WOOD • TEXTILE • GRAPHICS • PAINTING • SPULPTURE •
DIPLOMA PROJECT
THEORY COURSES & PRACTICE WORKSHOPS
• SPACE • VOLUME • GRAPHICS • COLOR PAINTING •

Fig. 01. Immagine realizzata dall'autrice rielaborata da: Bokov, A. (a cura di). (2014). Vkhutemas training. Venezia: Pavilion of the Russian Federation at the 14th International Architecture Exhibition la Biennale di Venezia. Figura a pp. 8, 9.
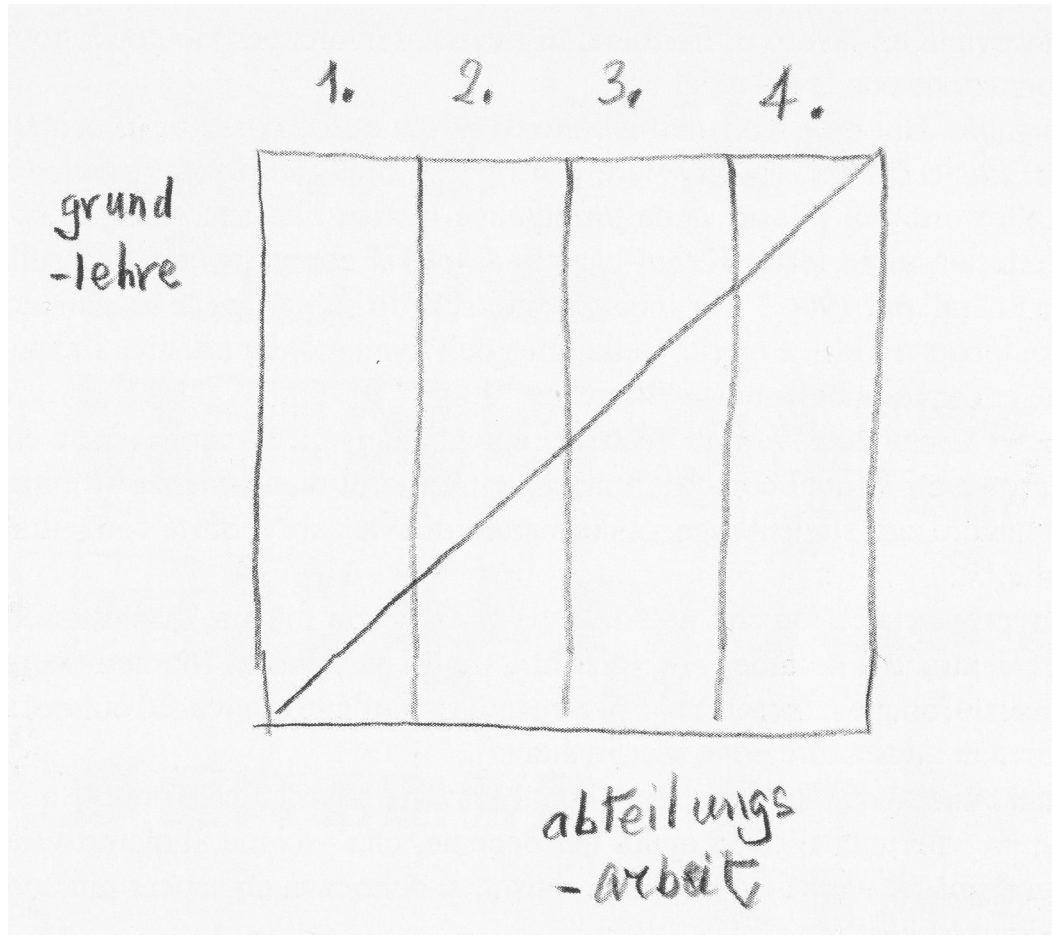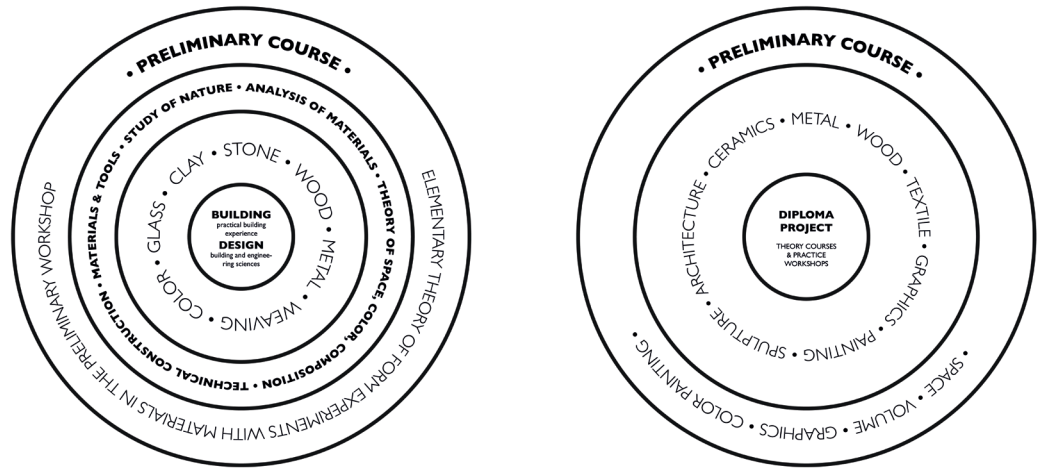
Fig. 02. Disegno di Giovanni Anceschi da: Bistagnino, E. (2018). Il disegno nella Scuola di Ulm. Milano: Franco Angeli. Figura a p. 115.

design odierna, andando ad influenzare contesti geograficamente e culturalmente più differenti.
Lo sviluppo di tali modelli e la volontà di generare un approccio pedagogico il più possibile oggettivo e riproducibile si può cogliere dalla rappresentazione stessa di tali modelli, costituita da forme geometriche semplici. I cerchi concentrici dei primi due e la linea obliqua inscritta in un rettangolo del terzo, dichiarano un voler tendere ad una schematizzazione, una decisione e puntualità oggettiva e descrittiva. Si può dire che la rappresentazione stessa di tali modelli racconti la forza e schematicità grazie alla quale questi sono riusciti poi ad imporsi nei contesti più diversi.
Partendo dal presupposto che ogni modello pedagogico (del design, ma non solo) debba rispondere e reagire alla realtà sociale e politica del proprio tempo e del contesto nel quale viene applicato, viene da chiedersi quali siano state le conseguenze della riproduzione di tali modelli in contesti differenti e nella contemporaneità. Lo stesso Maldonado ha identificato una crisi negli anni più recenti nel rapporto tra contesto educativo e contesto socio-politico: "Una novità invece è il fatto che essa [la crisi] non è più dovuta al conflitto tra dottrine e istituzioni pedagogiche, ma piuttosto alla mancanza di tale conflitto. Per la prima volta, oggi, dottrine e istituzioni sono entrambe concordi nel voler preservare lo status quo" [Maldonado 1974, p.79]. La mancanza di conflitto di cui parla Maldonado nel testo è una critica che egli pone più in generale alla mancanza di approccio critico nella disciplina stessa del Design rispetto al progettare ed al contesto in cui si opera, che quindi si riflette anche in ambito educativo.
Non a caso in uno degli ultimi suoi testi pubblicati, *Arte e Artefatti*, in uno scambio dialogico, Hans Ulrich Obrist gli chiede quale consiglio si senta di dare alle nuove generazioni di designer e Maldonado risponde di voler dare un solo consiglio, quello di attivare un approccio rispetto alla disciplina progettuale, ma anche al contesto esterno, che sia critico e positivo. Con critico intende un approccio "...criticamente vigile nei confronti del mondo, a mantenere sempre vivo un sano e ponderato scetticismo rispetto agli attuali discorsi pubblici sulla politica, sull'economia, sull'arte e sulla cultura" [Maldonado 2010, pp. 74, 75]; con positivo intende il non cadere nel nichilismo, nella rinuncia al progetto: "poiché una critica senza una positività, senza sbocchi concreti, fine a se stessa, in breve, autoreferenziale, si colloca agli antipodi di qualsiasi intendimento pedagogico" [Maldonado 2010, pp. 74, 75]. Infatti egli poi precisa che quella di attivare questo tipo di approccio è una missione e una responsabilità in primis del contesto pedagogico che va a formare i futuri designer, nei quali diventa necessario sviluppare pensiero critico oltre che progettualità. Non può esistere quindi un'educazione senza una filosofia dell'educazione [Riccini 2013, p. 5] che sia finalizzata ad orientare criticamente gli studenti. "Non abbiamo più a che fare con una visione statica e spaziale del design, basata sui caratteri formali di un oggetto finito, sulle caratteristiche stilistiche del suo autore, sul suo ruolo nel mercato, ma piuttosto con una visione dinamica e temporale, basata sulle articolazioni attraverso le quali un prodotto di design viene pensato, progettato, prodotto, venduto e consumato. Una visione del design che potremmo definire processuale. Il che induce, di necessità, un altro cambiamento radicale: quello del punto di osservazione(...)" [Riccini 2013, pp. 5, 6].

Decostruzione dei modelli

Dopo aver preso in analisi il metodo rappresentativo dei modelli pedagogici di *Bauhaus*, *Vchutemas* e *Ulm* e avendo visto come ci sia stato un cambiamento in pochi anni, basato su un'evoluzione della disciplina in relazione al contesto storico e politico dell'epoca, viene da chiedersi quale potrebbe essere oggi l'approccio rappresentativo dei diversi modelli pedagogici vigenti, tenendo conto di quello che è attualmente un aspetto più pluralistico e policentrico della disciplina.
Tenendo centrale il rapporto tra modello pedagogico del design e contesto socio-politico, nel contemporaneo non si può non considerare, infatti, un decentramento ed una complessizzazione della disciplina, da considerarsi multicentrica, non soltanto dal punto di vista settoriale e professionale, ma anche e soprattutto, a livello geografico e socio-culturale.
I modelli educativi analizzati fino ad ora hanno senza dubbio gettato le basi di quella che è l'educazione odierna del design, cercando di dettare un metodo globalmente adattabile e accettato.
Il modello pedagogico del design odierno però, non può essere unico e non può più cercare di tendere all'assoluto, ad una globalità e adattabilità, da intendersi sia a livello di contenuto che di processo, ma dovrebbe rifarsi al concetto di *Design for the Pluriverse* di Arturo Escobar, in contrap-

posizione a quello di universalità. Questo perché, essendo la disciplina del design estesa a livello globale, diventa necessario considerare le complessità e le diversità socio-culturali come fattori centrali nella progettazione e nell'educazione alla progettazione, cosa che non si può fare cercando di creare modelli pedagogici che pretendono di essere applicabili universalmente allo stesso modo. Proprio perché il design si autodefinisce disciplina che vuole portare soluzioni a problemi, che vuole rispondere a necessità, diventa urgente rivedere con un'ottica policentrica e critica la disciplina stessa e il contesto educativo che la forma, un approccio che Dana Abdulla chiama *Design Otherwise*. Modelli pedagogici plurali, che partono da un'analisi concreta dei diversi contesti locali, e quindi sociali, politici ed economici.
Allo stesso modo anche la rappresentazione di tali modelli dovrà esprimere questa trasformazione. Una nuova forma, non più statica e assoluta, ma cangiante, dinamica, sfaccettata. Una rappresentazione non più basata su elementi formali perfetti, cerchi concentrici, direzionati verso un nucleo unico e assoluto, ma che tenga conto della non assolutezza, della diversità, del movimento tra diversi centri.
Un esperimento interessante è stato svolto dalla ricercatrice e designer Noel Lesley-Ann, che ha presentato a *PIVOT 2020* una serie di *sketches* che rappresentavano diverse proposte di modelli educativi del design contemporaneo, partendo proprio dal concetto di modello pedagogico del design pluriverso. La ricercatrice ha quindi provato a rappresentare un possibile curriculum pensato per modelli economici 'vulnerabili', per passare poi ad un modello pedagogico del design che ella definisce *empowering* (fig. 03), ossia basato sulla pedagogia critica di Paulo Freire e incentrato quindi sul mettere a fuoco le dinamiche di potere e le oppressioni sociali per permettere agli studenti di arricchire la loro conoscenza e consapevolezza e acquisire in questo senso 'potere'; oppure rappresenta un modello decoloniale (fig. 04), rifacendosi a quelli che sono gli studi decoloniali e postcoloniali contemporanei applicati alla disciplina, e alla ricerca svolta ad esempio dal gruppo di ricerca decolonize design; o ancora arriva alla rappresentazione di un possibile curriculum pan africano (fig. 00). Le provocatorie rappresentazioni di tali modelli presentano segni, colori, forme, movimenti, che si distaccano, in modo consapevolmente provocatorio, totalmente dai primi modelli storici che abbiamo analizzato. La ricercatrice si pone rispetto ad essi, infatti, esplicitamente in una posizione di sfida, sia a livello di contenuto, rispetto a quella che dovrebbe essere oggi la strada da percorrere nel contesto educativo del design, sia dal punto di vista della rappresentazione, della scelta del tratto, del colore, della dinamicità, tutti elementi che si distaccano volutamente dalle prime rappresentazioni storiche che abbiamo analizzato, decisamente più rigide, dove le forme perfette e assolute utilizzate andavano di pari passo alla volontà di dichiarare quei modelli come assoluti, precisi, universali. Si può dire che la ricercatrice distrugga, provocatoriamente, quella rigidità, in nome di una nuova malleabilità e mettendo al centro i concetti di diversità e complessità.
Inoltre, nell'occasione di *PIVOT 2020*, dopo aver presentato il proprio lavoro, Noel Lesley-Ann ha interrogato la platea della conferenza facendo un sondaggio su quali potrebbero essere gli insegnamenti da inserire in un nuovo curriculum di design pluriverso utopico. La ricerca ha portato ad un'ipotesi di rappresentazione multicentrica basata su nove aree tematiche, tutte in relazione e, in alcuni casi, in sovrapposizione, una con l'altra.
Questa rappresentazione a rete multicentrica (fig. 05) è emblematica di quella che è la trasformazione in atto nella disciplina del design e nei conseguenti modelli pedagogici relativi ad essa.

Conclusioni

Concludendo, attraverso l'osservazione di diverse rappresentazioni dei modelli pedagogici si può evincere quale sia stato e sia il cambiamento in atto nella disciplina in relazione alla realtà socio-politica nella quale si svolge. Viene quindi da chiedersi, ripartendo dalla revisione provocatoria svolta da Noel Lesley-Ann, e guardando al futuro, quali potrebbero essere i nuovi metodi per rappresentare la fluidità e i cambiamenti dei modelli pedagogici del design: forme dinamiche? Animazioni generative? La rappresentazione come modo per poter contemplare e riflettere quindi su come dovrebbe evolversi il contesto pedagogico del design tenendo conto sempre di più della complessità di una visione multicentrica della disciplina.
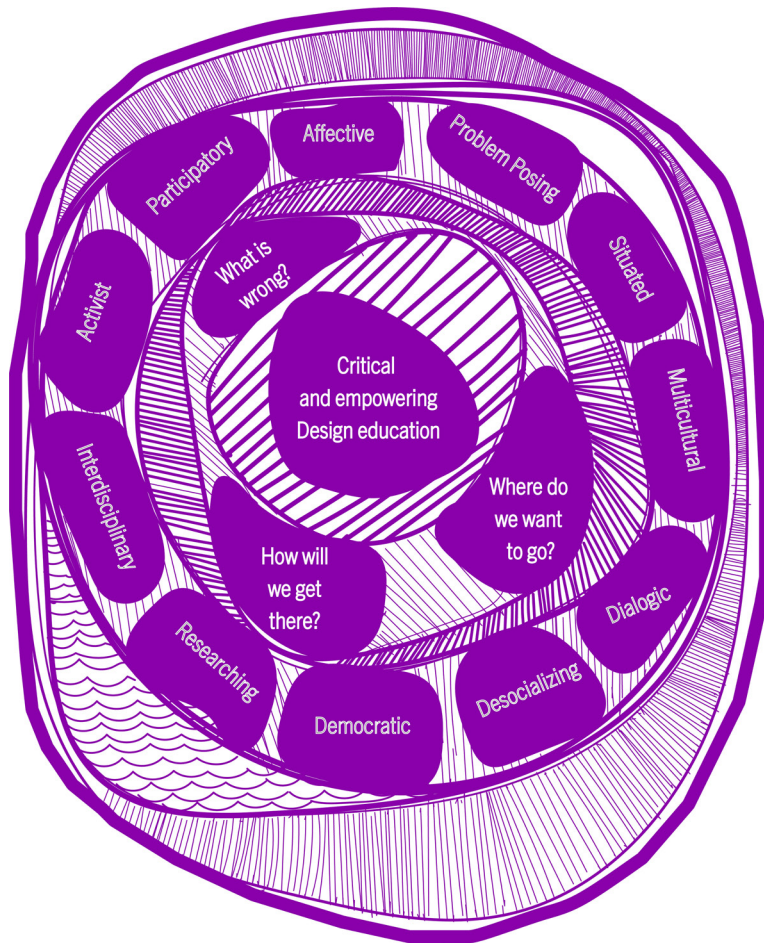
Fig. 03. Immagine da: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figura 2. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021
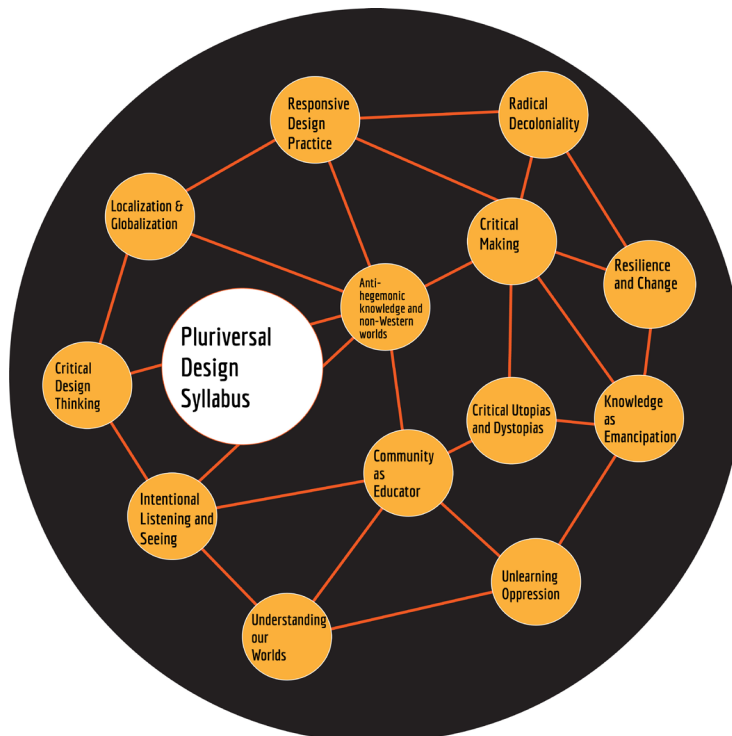
Fig. 04. Immagine da: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figura 3. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021
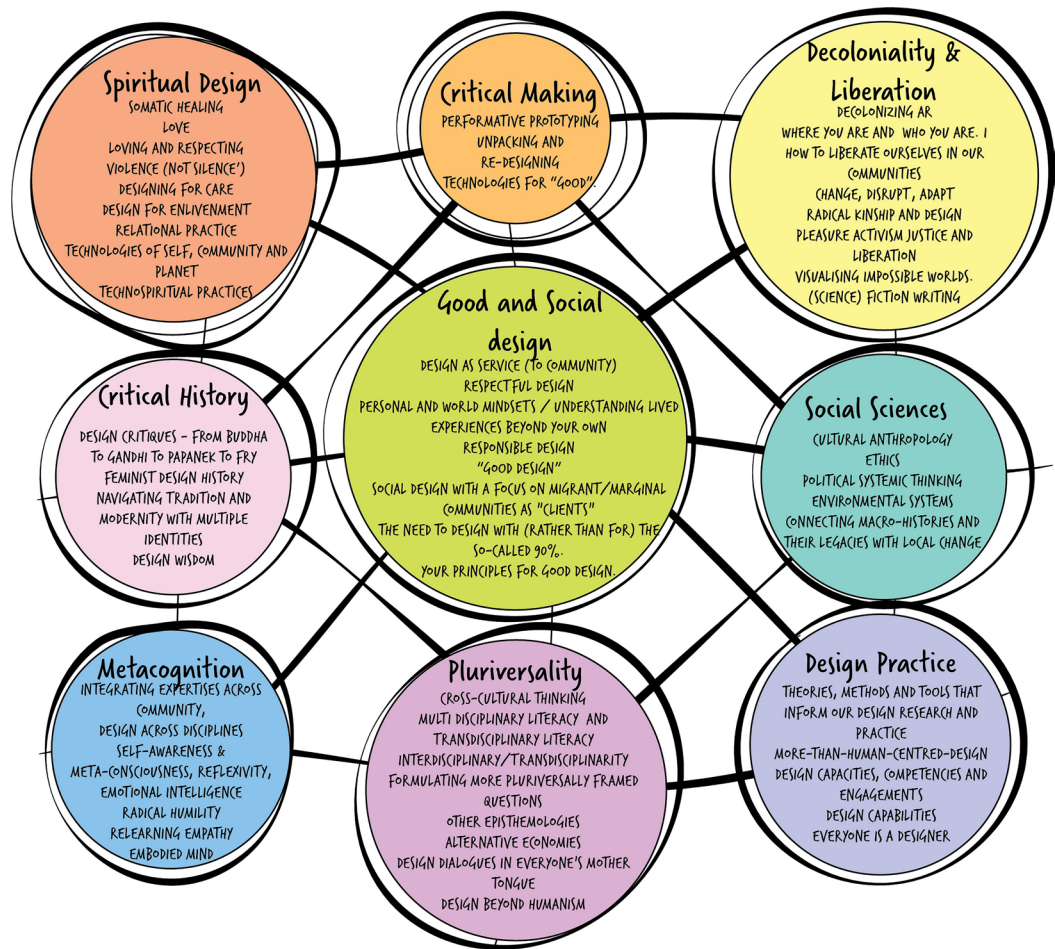
Fig. 05. Immagine da: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figura 6. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

Riferimenti bibliografici

Abdulla, D. (2018). *Design Otherwise: Towards a Locally-Centric Design Education Curricula in Jordan*. Tesi di dottorato di ricerca in Design, relatore/tutor prof. Kay Stables. Goldsmith University of London.

Bistagnino, E. (2018). *Il disegno nella Scuola di Ulm*. Milano: Franco Angeli.

Bokov, A. (a cura di). (2014). *Vkhutemas training*. Venezia: Pavilion of the Russian Federation at the 14th International Architecture Exhibition la Biennale di Venezia.

Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Durham: Duke University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). Continuum.

Maldonado, T. (1974). *Avanguardia* e *razionalità. Articoli, saggi, pamphlets 1946-1974*. Torino: Einaudi.

Maldonado, T. (1978). Bauhaus - Vchutemas - Ulm. In *Casabella*, num. 435, p. 9. Milano: Arti Grafiche Meroni.

Maldonado, T. (2010). *Arte* e *artefatti. Intervista di Hans Ulrich Obrist*. Milano: Feltrinelli.

Maldonado, T. (2019). *Bauhaus* (R. Riccini, A c. Di; Prima edizione in «Campi del sapere»). Milano: Feltrinelli.

Mareis, C., & Paim, N. (a cura di). (2021). *Design struggles: Intersecting histories, pedagogies, and perspectives*. Amsterdam: Valiz.

Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

Riccini, R. (2013). Culture per l'insegnamento del Design. In *AIIS/Design. Storia* e *Ricerche*, n. *1*, pp. 40, 46.

Autore
Valeria Piras, Dipartimento Architettura e Design, Università di Genova, valeria.piras@edu.unige.it

Per citare questo capitolo: Piras Valeria (2022). Rappresentazione dei modelli pedagogici del design, uno strumento di analisi critica/Representation of design pedagogical models, a tool for critical analysis. In Battini C., Bistagnino E. (a cura di). *Dialoghi. Visioni e visualità. Atti del 43° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione/Dialogues. Visions and visuality. Proceedings of the 43rd Internationwal Conference of Representation Disciplines Teachers*. Milano: FrancoAngeli, pp. 926-941.

Isbn 9788835141938

Representation of design pedagogical models, a tool for critical analysis

Valeria Piras

Abstract

Pedagogical models of design reflect the needs and issues of the era and contexts in which they are devised and modulated. The propagation of such models and their adaptation in different geographical and cultural contexts has generated and generates complexity. In this text we aim to use as a tool for analysis the representations of some pedagogical models that laid the foundations of the history of the design discipline, the Russian Vkhutemas / Vkhutein (1920-1930), the German models of the Staatliches Bauhaus (1919-1933) and the Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG - Ulm) (1953-1968). By comparing them with some recent reflections and representations made in the literature, it is intended to highlight how, through the sign, one can evince all those problems that have arisen historically from the imposition of fixed patterns. The sign as a metaphor for the reproducibility of a model. The text also wants to leave an open reflection on what modes of representation in the future might be most suitable.

Keywords
Pedagogical models, design pedagogy, critique, deconstruction

Topics
Documenting / examining / teaching

Image from: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figure 5. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

doi.org/10.3280/oa-832-c63

Three models

The debate on design education models has spanned Schools, Academies, Polytechnics and Universities, and continues to claim a role in current pedagogical discussion.
The wealth of design education models that have originated from this debate demonstrate their multifacetedness, and consequently the difficulty of an exhaustive taxonomy, despite the multiplication of current scholarly studies and analyses.
The datum that seems to constantly emerge, however, is the anchoring of the themes of Design, and therefore of its pedagogy, in the social questions and urgencies of its own time.
The field of observation activated here will initially focus only on a few circumscribed phenomena, which, however, stood out for the depth of debate and the international echo they received: the Russian *Vkhutemas / Vkhutein* (1920-1930), and the German models of the *Staatliches Bauhaus* (1919-1933) and the *Hochschule für Gestaltung Ulm* (HfG - Ulm) (1953-1968). It is thus intended to start from what was the influence of these schools, which consciously assumed the role of pedagogical vanguards, and to arrive at activating a critical analysis of what is the resonance of these in the contemporary context. This study will take place using the comparison of representations of these pedagogical models as a critical and analytical tool. The first two models considered, *Vchutemas* and *Bauhaus*, can be seen as contemporary, but they developed in two different socio-economic contexts: one roughly contemporary with the period of the October Revolution, the other as a revival response to the early postwar period.
The third model, on the other hand, follows and responds to the *Bauhaus* period and pedagogical experience, thus reacting to the socio-political context of the time, i.e., post-World War II. These three models, then, are united by their being an active response to their contemporary reality, but also by their aim of defining an objective basis in the education of the designer through the organization of a unified course for all addresses, so-called 'propaedeutic'.
Reading, with a glance from the outside to the center, the representations of the first two pedagogical models mentioned above (fig. 01) one can grasp how they were based on a very similar structure, a first stage of a preliminary course, lasting one or two years, after which a gradual specialization, leading to experimentation through the final project.
The subjects taught were practically all aimed at activating the technique and creativity of the designer, seen mostly as an artist creator.
With *Ulm*, years later, the situation changed. The initial management of the school, coordinated by Max Bill, sought to recapture the lost heritage of the *Bauhaus*, reproducing methodologies and objectives. It was with the advent of Tomás Maldonado, however, in 1962, that the situation changed. Maldonado decides to distance himself from a romanticization of the *Bauhaus* experience and tries to propose a new pedagogical approach, with the aim of arriving at a scientification of the design discipline, distancing himself more and more from the association of the figure of the designer with that of the artist and trying, implicitly, to respond to the socio-political context of the post-World War II period.
The depiction shown here (fig. 02), made by Giovanni Anceschi during an interview conducted by lecturer and researcher Enrica Bistagnino, describes what was Ulm's new pedagogical approach, which was more conceptual and process-oriented. "Back then, teaching took place in four years, so we draw four columns. Then we draw the diagonal of the rectangle defined by these columns. Here in the left we place the project, the Project Laboratories [*Abteilungsarbeit*], and on the right we put everything else: theoretical disciplines, of representation, basic design, etc. In the first year the ratio is all in favor of these basic subjects, in the fourth, the ratio is fully in favor of the project, while in the second and third years we implement just this gradual educational shift. Here, this was the conceptual model" [Bistagnino 2018, p.114].
From Anceschi's description we can grasp a continuity, with respect to the first two models, in the process, that is, the departure from a more generic approach, to arrive at a final stage focused specifically on the project; but a substantial change in content, with the addition of theoretical disciplines previously nonexistent in the previous paths. A change finalized, so to speak, by a desire to theorize the discipline.
These models described above have undoubtedly laid the foundation for what is today's design

PRELIMINARY COURSE
ELEMENTARY THEORY OF FORM EXPERIMENTS WITH MATERIALS IN THE PRELIMINARY WORKSHOP
STUDY OF NATURE • ANALYSIS OF MATERIALS • THEORY OF SPACE, COLOR, COMPOSITION • TECHNICAL CONSTRUCTION • MATERIALS & TOOLS
CLAY • STONE • WOOD • METAL • WEAVING • COLOR • GLASS
BUILDING
practical building experience
DESIGN
building and engineering sciences

PRELIMINARY COURSE
SPACE • VOLUME • GRAPHICS • COLOR PAINTING
CERAMICS • METAL • WOOD • TEXTILE • GRAPHICS • PAINTING • SPULPTURE • ARCHITECTURE
DIPLOMA PROJECT
THEORY COURSES & PRACTICE WORKSHOPS

Fig. 01. Author's reproduction of the image from: Bokov, A. (a cura di). (2014). Vkhutemas training. Venezia: Pavilion of the Russian Federation at the 14th International Architecture Exhibition la Biennale di Venezia. Figure at pp. 8, 9.

Fig. 02. Giovanni Anceschi's draw from: Bistagnino, E. (2018). Il disegno nella Scuola di Ulm. Milano: Franco Angeli. Figure at p. 115.

pedagogy, going on to influence more geographically and culturally diverse contexts.
The development of these models and the desire to generate a pedagogical approach that is as objective and reproducible as possible can be gleaned from the representation of these models themselves, which consist of simple geometric shapes. The concentric circles of the first two, and the oblique line inscribed in a rectangle of the third, declare a desire to strive for schematization, a decision and punctuality that is objective and descriptive.
It can be said that the very representation of such models tells of the strength and schematicity by which they were then able to impose themselves in the most diverse contexts.
Assuming that every pedagogical model (of design, but not only) must respond and react to the social and political reality of its time and the context in which it is applied, one wonders what have been the consequences of the reproduction of such models in different contexts and in contemporaneity. Maldonado himself has identified a crisis in more recent years in the relationship between the educational context and the socio-political context:
"A novelty, on the other hand, is the fact that it [the crisis] is no longer due to the conflict between pedagogical doctrines and institutions, but rather to the lack of such conflict. For the first time today, doctrines and institutions both agree in their desire to preserve the status quo" [Maldonado 1974, p.79].
The lack of conflict that Maldonado speaks of in the text is a criticism that he poses more generally of the lack of critical approach in the discipline of Design itself with respect to design and the context in which it operates, which is therefore also reflected in the educational field.
It is no coincidence that in one of his last published texts, *Arte e Artefatti*, in a dialogical exchange, Hans Ulrich Obrist asks him what advice he feels he should give to the new generations of designers, and Maldonado replies that he wants to give only one piece of advice, that of activating an approach with respect to the design discipline, but also to the external context, that is critical and positive. By critical he means an approach "...critically alert to the world, to always keep alive a healthy and thoughtful skepticism with respect to current public discourses on politics, economics, art and culture" [Maldonado 2010, pp. 74, 75]; by positive he means not falling into nihilism, into the renunciation of the project: "since a critique without a positivity, without concrete outlets, an end in itself, in short, self-referential, stands at the antipodes of any pedagogical intention" [Maldonado 2010, pp. 74, 75]. In fact, he then specifies that that of activating this type of approach is a mission and responsibility first and foremost of the pedagogical context that goes to form future designers, in whom it becomes necessary to develop critical thinking as well as design. Therefore, there can be no education without a philosophy of education [Riccini 2013, p. 5] that is aimed at critically orienting students. "We no longer have to deal with a static and spatial vision of design, based on the formal characters of a finished object, the stylistic characteristics of its author, and its role in the market, but rather with a dynamic and temporal vision, based on the articulations through which a design product is thought, designed, produced, sold, and consumed. A vision of design that we might call processual. Which induces, of necessity, another radical change: that of the point of observation(...)" [Riccini 2013, pp. 5, 6].

Deconstruction of models

After taking a look at the representational method of the pedagogical models of *Bauhaus, Vchutemas* and *Ulm* and having seen how there has been a change in just a few years, based on an evolution of the discipline in relation to the historical and political context of the time, one wonders what the representational approach of the different pedagogical models in force might be today, taking into account what is currently a more pluralistic and polycentric aspect of the discipline. Keeping central the relationship between the pedagogical model of design and the socio-political context, in the contemporary one cannot fail to consider, in fact, a decentralization and a complexification of the discipline, to be considered multicentric, not only from the sectoral and professional point of view, but also and above all, at the geographical and socio-cultural level. The educational models analyzed so far have undoubtedly laid the foundation for what is today's design education, seeking to dictate a globally adaptable and accepted method. Today's design pedagogical model, however, cannot be unique and can no longer try to strive for the absolute, a globality and

adaptability, to be understood both in terms of content and process, but should draw on Arturo Escobar's concept of *Design for the Pluriverse*, as opposed to universality. This is because as the discipline of design extends globally, it becomes necessary to consider complexities and socio-cultural diversities as central factors in design and design education, which cannot be done by trying to create pedagogical models that claim to be universally applicable in the same way. Precisely because design defines itself as a discipline that wants to bring solutions to problems, that wants to respond to needs, it becomes urgent to review with a polycentric and critical perspective the discipline itself and the educational context that shapes it, an approach that Dana Abdulla calls *Design Otherwise*. Plural pedagogical models, which start from a concrete analysis of different local, and therefore social, political and economic contexts. Similarly, the representation of such models will also have to express this transformation. A new form, no longer static and absolute, but iridescent, dynamic, multifaceted. A representation no longer based on perfect formal elements, concentric circles, directed toward a single and absolute core, but one that takes into account non-absoluteness, diversity, movement between different centers.
An interesting experiment was carried out by researcher and designer Noel Lesley-Ann, who presented at *PIVOT 2020* a series of sketches representing different proposals for educational models of contemporary design, starting precisely from the concept of the pedagogical model of multiverse design. The researcher then tried to represent a possible curriculum designed for 'vulnerable' economic models, and then moved on to a design pedagogical model that she calls empowering (fig. 03), i.e., based on Paulo Freire's critical pedagogy and thus focused on focusing on power dynamics and social oppressions to enable students to enrich their knowledge and awareness and acquire 'power' in this sense; or represents a decolonial model (fig. 04), drawing on what are contemporary decolonial and postcolonial studies applied to the discipline, and the research carried out by, for example, the decolonize design research group; or it goes so far as to represent a possible pan-African curriculum (fig. 00). The provocative representations of such models present signs, colors, shapes, movements, which are consciously and provocatively totally detached from the early historical models we have analyzed. In fact, the researcher explicitly places herself with respect to them in a position of challenge, both at the level of content, with respect to what should be the way forward today in the educational context of design, and from the point of view of representation, choice of stroke, color, dynamism, all of which deliberately break away from the first historical representations we have analyzed, which were decidedly more rigid, where the perfect and absolute forms used went hand in hand with the desire to declare those models as absolute, precise, universal. The researcher can be said to provocatively destroy that rigidity, in the name of a new malleability and by placing the concepts of diversity and complexity at the center. Moreover, at *PIVOT 2020*, after presenting her own work, Noel Lesley-Ann questioned the conference audience by taking a survey on what lessons could be included in a new utopian multiverse design curriculum. The research led to a multicenter representation hypothesis based on nine subject areas, all of which are related to, and in some cases overlapping with, one another. This multicenter network representation (fig. 05) is emblematic of the ongoing transformation in the design discipline and the resulting pedagogical models related to it.

Conclusions

In conclusion, through the observation of different representations of pedagogical models it can be inferred what has been and is the ongoing change in the discipline in relation to the socio-political reality in which it takes place. It therefore begs the question, departing from the provocative review carried out by Noel Lesley-Ann, and looking to the future, what might be the new methods for representing the fluidity and changes in pedagogical models of design: dynamic forms? Generative animations?
Representation as a way to be able to contemplate and reflect then on how the pedagogical context of design should evolve while increasingly taking into account the complexity of a multicenter view of the discipline.

Fig. 03. Image from: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figure 2. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

Fig. 04. Image from: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figure 3. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

Fig. 05. Image from: Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. Figure 6. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

References

Abdulla, D. (2018). *Design Otherwise: Towards a Locally-Centric Design Education Curricula in Jordan*. Tesi di dottorato di ricerca in Design, relatore/tutor prof. Kay Stables. Goldsmith University of London.

Bistagnino, E. (2018). *Il disegno nella Scuola di Ulm*. Milano: Franco Angeli.

Bokov, A. (a cura di). (2014). *Vkhutemas training*. Venezia: Pavilion of the Russian Federation at the 14th International Architecture Exhibition la Biennale di Venezia.

Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Durham: Duke University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). Continuum.

Maldonado, T. (1974). *Avanguardia e razionalità. Articoli, saggi, pamphlets 1946-1974*. Torino: Einaudi.

Maldonado, T. (1978). Bauhaus - Vchutemas - Ulm. In *Casabella*, num. 435, p. 9. Milano: Arti Grafiche Meroni.

Maldonado, T. (2010). *Arte e artefatti. Intervista di Hans Ulrich Obrist*. Milano: Feltrinelli.

Maldonado, T. (2019). *Bauhaus* (R. Riccini, A c. Di; Prima edizione in «Campi del sapere»). Milano: Feltrinelli.

Mareis, C., & Paim, N. (a cura di). (2021). *Design struggles: Intersecting histories, pedagogies, and perspectives*. Amsterdam: Valiz.

Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

Riccini, R. (2013). Culture per l'insegnamento del Design. In *AIS/Design. Storia e Ricerche*, n. *1*, pp. 40, 46.

Author
Valeria Piras, Dipartimento Architettura e Design, Università di Genova, valeria.piras@edu.unige.it

To cite this chapter: Piras Valeria (2022). Rappresentazione dei modelli pedagogici del design, uno strumento di analisi critica/Representation of design pedagogical models, a tool for critical analysis. In Battini C., Bistagnino E. (a cura di). *Dialoghi. Visioni e visualità. Atti del 43° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione/Dialogues. Visions and visuality. Proceedings of the 43rd Internationwal Conference of Representation Disciplines Teachers*. Milano: FrancoAngeli, pp. 926-941.

Isbn 9788835141938